

発達障害のある生徒に対する支援の在り方についての質的研究

Qualitative Research on How to Support for A Student with Developmental Disabilities

橋爪 順子

HASHIZUME Junko

(和歌山大学大学院教育学研究科
教職開発専攻1期生)

衣斐 哲臣

IBI Tetsuomi

(和歌山大学大学院教育学研究科
教職開発専攻)

谷尻 治

TANIJIRI Osamu

(和歌山大学大学院教育学研究科
教職開発専攻)

武田 鉄郎

TAKEDA Tetsuro

(和歌山大教育学部)

受理日 平成30年1月27日

抄録：発達障害を伴う男子生徒に対して、学級担任の立場から、1年間、学習支援と心理的支援を行ってきた。その中で印象的な出来事を、エピソード記述を用いて考察することで、生徒の支援の過程や生徒の支援の在り方について注目した。男子生徒は、発達障害に伴い、人とのコミュニケーションがうまくいかず、ストレスを抱え込んでしまう。特に学校生活でクラスメイトとのコミュニケーションなどで抱えるストレスが大半を占め、感情のコントロールができにくくなっていた。このことから、学級担任である立場から学級経営も念頭に入れながら、生徒を支援していく重要性が明らかになった。

キーワード：注意欠如・多動症、エピソード記述、学級担任、指導・支援のあり方

1. はじめに

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2012）の調査によると、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」の質問項目に対して担任教員が回答した内容から、「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合が6.5%、学習面で著しい困難を示す4.5%、行動面で著しい困難を示す3.6%、学習面と行動面ともに著しい困難を示す1.6%」であることが明らかにされた。このことは、教室には教育的支援を必要としている児童生徒が約15人に1人の割合であることを示している。

「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であって、脳の中枢神経に何らかの要因による機能不全があると考えら

れている。知的発達に遅れはないが、認知面や行動面に偏りがあるため、それぞれの特性に応じた指導や支援が必要となる。

また、発達障害者支援法の一部を改正する法律が出された。その改正された法律は、目的に、「切れ目なく発達障害者の支援を行うことが特に重要」であること等を規定した。目的第1条には、定義の改正については、「発達障害を有するために日常生活又は社会生活に制限を受けるものをいう」から、「発達障害があるものであって発達障害及び社会的障壁により日常生活又は社会生活に制限を受けるものをいう」に改正され、「社会的障壁」の定義を、「発達障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のもの」とした。

このように、発達障害者の支援は「社会的障壁」を除去するために行うこととして改正されたことが法改正の1つの重要なポイントとなっている。これらを実

現するためには合理的配慮が重要となる。

合理的配慮とは障害者の権利に関する条約「第二条定義」において、「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。」と定義されている。

具体的には、小中学校では、バリアフリー・ユニバーサルデザインの観点を踏まえた障害の状態に応じた適切な施設設備や障害の状態に応じた専門性を有する教員等の配置が挙げられている。文部科学省(2017)は、合理的配慮を以下のように例示している。LD、ADHD等の発達障害では、個別指導のためのコンピュータ、デジタル教材、小部屋等の確保、クールダウンするための小部屋等の確保、口頭による指導だけでなく、板書、メモ等による情報揭示などである。

これらの合理的配慮が必要であるにもかかわらず、現状では限られた人員数、施設、予算等で多くの課題が山積みされているため、やりたくてもできない場合が多いと考えられる。また、学習や人間関係等で「困難さ」を抱えている発達障害のある子どもの多くは、通常の学級で学んでいる。本人は生きにくさを感じながらも、我慢してしまうことが多く、ストレスとなり抱え込んでしまうため、周囲の親、教師、友達等からは気づかれにくい。

このような状況の中、発達障害のある生徒たちが、自分らしく生活でき、周囲との関係を築いていけるようになっていく過程やその支援の在り方を明らかにしたエピソード記述による事例研究は少ない。

そこで、本研究では、発達障害と診断されている生徒を対象に担任の立場から、「エピソード記述」を通して、発達障害の生徒に対する支援の在り方について検討、考察することを目的とする。

2. 対象となる生徒の背景

対象児は、注意欠如・多動症(Attention Deficit Hyperactivity Disorder, 以下、ADHD)の診断を受けているX市立Y中学校、男子Aである。Aはコミュニケーションがうまく取れず、小学生時代から友達とのトラブルにより、暴力行為へと発展したケースがいくつかあった。小学校時代より、市内の通級指導教室へ週に1回通っていた。

担任の学級ではADHD、自閉症と診断されている生徒、ADHDの可能性のある生徒が数名いる。担任の学級指導を通して、1年間の主なエピソードを記述する。

Aは、精神障害者保健福祉手帳障害等級判定基準2級を持つ。入学後すぐ母親から、「中学校の先生方に

知っておいて欲しい」という要望があり話を聞いた。内容は、以下の通りである。

AはADHDの診断を受けて、LD(学習障害)もある。色々な面で「しんどさ」があるが、知的な水準は平均の水準である。しかし、失敗しても同じ事を繰り返すところがあり、勉強も間違えて覚えるとそれが抜けず、繰り返してミスをしてしまう。学校ではストレスを我慢し、それを家に持ち帰るため、家では暴れてしまう等であった。

また、通級指導教室に通っていて、病院では、診察、言語セラピーなど行い、いずれも母と一緒に放課後に行っているとのことであった。Aは、中学校に入学してからも、他校の通級指導教室にお世話になりたいと思っている。周りの子どもたちは、AがADHDであることを知らないが、母親は、周りの生徒には知られたくないとのことであった。

3. エピソード記述による指導・支援の過程

(1) エピソード記述について

エピソード記述とは、鯨岡(2005, 2007)によれば、質的研究法の一つであり、関与観察等を通して捉えられた事象を言語化し、対象者の実像を描き出す方法である。これを参考に、〈背景〉〈エピソード〉〈考察〉の3点で記述する。

Aが中学1年の4月から3月までの1年間を担任として関わった支援者の記録を中心に大学教員3名と中学校教員1名で分析を行う。エピソードは、学校内の出来事を中心に記述する。

なお、図1は、Aを取り巻く関係図である。Aを中心に、D、Fとは比較的良好な関係性を保っている。しかし、B、C、E、H、G、Kとは対立関係になりやすい傾向がある。

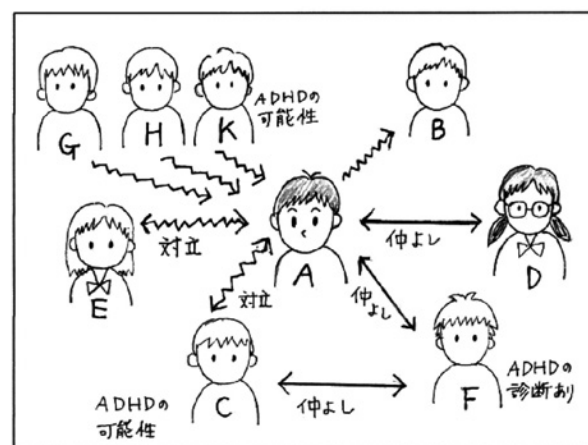


図1 Aを取り巻く関係図

(2)「エピソード記述」による省察

エピソード1:「まじめで正義感が強いがそれがトラブルのもと」

〈背景〉

Aの特徴としては、「片付けられない」、「文字を書くことが苦手」「周りの空気が読めない」「まじめで正義感が強い」などがあげられる。この「まじめで正義感が強い」ことがトラブルのもとになることが多い。同級生や先輩に対してもA自身ができていないことにもかかわらず、平気で注意するので反感を買い小学生のときからトラブルがあった。

Aの様子は、入学してすぐには、友達とも仲良くでき、お弁当も友達と食べており、何の問題もなく過ごしていた。

〈エピソード〉

4月のある日、体育の授業から帰ってくると、Aは非常にイライラしていた。どうしたのか聞くと、「クラスメイトのBに、ちゃんと並んでいるのに、『ちゃんと並べよ』と注意された」と怒っている。更に聞くと、体育の先生が、まだ整列できていないから、学級委員はきちんと並ばせなさいという指示があったらしい。Aは自分ではちゃんと並んでいた。しかし、学級委員であるBに「お前のせいや」と言われたという。担任は、「自分はちゃんと並んでたんやな。それやったら問題ないな」と何気なく言ったが、Aは気が取まらない。「腹立つ。腹立つ。あいつ許さん」とAは言う。休憩時間が終わったので、放課後、Bに事情を聴くことにした。放課後、Bは、「あいつが、まっすぐ整列してなかったから、注意しただけ」と言う。担任は、「そうなんや」と言い、追及はしなかった。

ところが、Aは担任に、「Bが腹立つ」と連日言うようになった。Bはそれほど気にはしていない様子だったが、時々Bの持ち物が移動させられていたり、机が倒されていたりしていることもあった。そのことが度重なり、BもAがやっているのではないかと不信感を抱くようになっていた。担任は、Aに「Bのことまだ許せないのかな」と聞くと、Aは「あいつは嫌いや」とだけ言った。この時担任はあまり深く考えていなかったが、その後も長引くこととなった。その後日、朝、Aの母親から電話があり、「Aが学校へ行きたがらない。今から送っていくので、担任と話がしたい」とのことであった。担任は驚き何事かと思い、別室でAと母親との3人で話をすると、Aは「学校嫌や。行きたくない。しんどい」担任「どうしたん。なんか理由あるの」A「Bが嫌や。変な目で見てくる。他の奴らもや」担任「そうか。ごめんよ。気づかんかったわ。先生、なんとかAを学校に来れるようにしたいから。力になりたいから。なんでも言って。しんどい時はし

んどいって言って。Aの力になりたい」と必死で言った。Aは涙をこぼしていた。母親は「この子はこだわりがあって……。何がそんなに気に入らないのか私にもわからないのですが……。先生、よろしくお願いします」と言った。

〈考察〉

担任は、Aに「学校に行きたくない」と言われて、初めてAに「こだわり」があることに気付いた。Bは全く何も感じていないし、むしろ、学級委員としての役割を果たしたと感じている。しかし、Aの捉え方は違う。自分はちゃんとしているのに、なんで俺が注意されなければならないのか、納得がいかないのだ。その事実が心に引っかかり、どんなことがあっても「あいつは嫌い」「あいつがうざい」と繰り返してしまう。それほど、Aにとってはその時間が屈辱的だったのだと考える。しかし、担任は気づかなかった。単にイライラしているだけのように受け取ってしまっていた。Aが「学校に行きたくない」とまで思い詰めていたことは分からなかった。母親からの相談で、初めてこれが「こだわり」であることがわかった。一度、こうだと思ったことはなかなか他には考えられない。彼はとにかく「嫌な奴だ」と思ったら、二度と口を利きたくないような憎んでしまうほどの「こだわり」があったのだ。この話し合いの後、担任はすぐにBにAについて思っていることがあるか話をした。Bは「俺は何にも思っていないけど、なんか言うてくるからちょっと……」と話した。担任は「Bは体育の時間に整列させただけなんやね。それはそれでいいんだけど、Aは注意されたことがすごく嫌だったん。自分はちゃんとしてたって。その気持ちだけ受け取って欲しい。先生は、Bが当たり前のことをしただけやって思ってる。けど、このままやったらぎくしゃくしてるし、せっかくのクラスメイトなんやから、仲良くしてほしいし、なんかひっかかったまんまだとこの後もよくないから」と伝えた。

担任はこれで解決するとは思わなかったが、Aに「整列してなかったからだと言っていた」ということは彼にとってマイナスの方向に進むと感じたので、ただひたすらAの気持ちを受け止めることにした。Aと母親が来校して以来、Aは、放課後、よく担任のところにやってきて愚痴をこぼすようになってきた。「今日は〇〇先生に注意されて腹がたった」や「今日は〇〇さんが授業中に携帯を触っていた」など、報告してくれることがよくあった。別室でAと母親と担任の3人で話をした時の担任が「力になりたい」と言った言葉がAの心に残ったのではないかと推察する。この後、1か月ほど経ち、Aは「先生、もうBと仲直りしたで」と言ってきた。担任は驚いたが、このように突然吹っ切れたように仲良くなれる、切り返しの早い

能力や社会性も持っていることを知った。

エピソード2:「苦手な先生の授業では独り言を言う、授業中ノートを取らないのに他者に注意をする A」

〈背景〉

B とのトラブルは解消したが、同じクラスの ADHD の傾向のある生徒 C とのトラブルが絶えなかった。C は、こだわりが強く、思考もまだ幼い。人から強く言われると泣きだし、石のように固まって動かなくなる。C も同じように、自分ができていないことを人に注意するので反感を買ひ、周りから責められるといったことが何度もあり、担任はその都度、クラス全体に注意をしてきた。また、A は苦手な先生の授業ではブツブツと独り言を言っていたり、授業中ノートを取らず、本を読んでいたたりするので真面目な女子生徒からは担任に苦情が来ていた。

〈エピソード〉

ある日の5時限目、チャイムが鳴った後も教室が騒がしい。授業者が静かになるのを待っていると、C がクラスに「静かにしろよ」と注意を喚起すると、A が「お前がうるさい」と怒鳴りつけるように言った。言われた C は沈黙する。授業が始まると、C は窓際の席で、カーテンを開けた。すると、A が「まぶしい。閉めて」という。C が無視すると、A はわざわざ席を立ててカーテンを閉めに行った。すると C は再びカーテンを開ける。A は「カーテン閉めろ」と言うが、C はそれを無視した。A が再びカーテンを閉めに行く。授業者が「席を立つな」と注意すると、A は「だってまぶしいのに閉めてくれへんからや。まぶしかったらノート書けやん。もうじゃあ、ノートとらんから」と言う。授業者が、C に「まぶしいんやって。閉めてあげて」と言うと、C はしぶしぶカーテンを閉めた。授業が進んでいくと、C は寝始めた。A は授業と全く関係のない文庫本を読んでいる。授業者が「授業に集中しよう」と全体的に注意すると、A は読書をやめ、いきなり「C、寝るなよ、さっきの時間も寝てたぞ」と大きな声で注意した。C は顔を伏せたままである。周囲は困惑気味な雰囲気になっている。しかし、C は「お前、ちゃんとノートとれよ」とさらに注意する。すると、クラスの誰かが口々に大声で「A、お前もノートとってないやないか」「そうや、お前、本読んでたやろ」と A を責める。授業者は「もういいから」と全体を静め、A をなだめ、C を起こしに行った。

放課後、担任が教室の戸締りをしようと思い、最後まで残っていた A に「早く出て部活行きなさい」と言うといきなり「ムカツク」と大声で叫んで、お茶の入っているペットボトルを担任が立っていた側の黒板に勢いよく投げつけた。担任が驚いて、「なにすんの」

といって A を怒鳴った。A は「ムカツくんよ」といって教室を飛び出していった。

担任は、1学期の懇談会で、A のこれまでのことを色々言おうと思って溜めていた。責任感が強い A は授業中でも寝ている C に対して注意をしていた。しかし、A も授業中に関係のない本を読んで教師に注意されることもある。C にばかり注意したり、ちょっかいを出したりするので C が嫌がっているということや授業中に教師にブツブツと文句を言ううさいとクラスメイトから苦情があること、また、授業中にノートをとっていないことなどを言おうと思っていた。良いところは、気軽に担任に何でも話してくれるところだと考えていた。

母親と A が懇談に来た。まずはたわいも無い話から入り、「普段、お家でどうですか?」と聞いてみた。母の話である。「私、この子のことわかっているつもりでしたけど、そうじゃなかったんです。お迎えとか行くと、いろいろお母さん方が話をされていて、うちの子こんな状態で…と話す『それってこんな風に思ってるんじゃない?』とか交流できて勉強になるんです。この間、家で父親が『将来のこと考えろ』って言ったから A はすごく怒り出して、口もきかなくなっちゃったんです。どうしてかなあと思って、他のお母さんに相談したら、『今は言われたくないんよ。自分はわかっているけど、今は考えられないんじゃない?』とアドバイスされて、なるほどと思ったんです。後で A に聞いたら『今はなりたいものとか考えられないし、押しつけられたくない。自分で考えるから今は言われたくなかった』って言うんです。やっぱり、他のお母さん方と交流すると勉強になるんですよ」

担任「そうなんですかあ」

その後、母親は「本人はゆっくりのペースでしか書くことが出来ないの、家でできる限り頑張らせて、必ず提出はしますから宿題の期限を延ばして欲しい」と言われた。担任は快く引き受けた。「中学校は教科担任制なので、他の教科も先生に確認し、またお伝えしますね」と言って懇談会を終えた。

〈考察〉

担任は母親が今もなお、勉強中だということに驚いた。母親が勉強中なら担任は関係者の中でも一番の初心者であることに気がついた。担任は何もわかっていない。色々言うことをやめた、というより、何も言えなくなっちゃった。母親は A が学校以外の時間ずっと一緒にいる。その母親でさえわからないことがいっぱいあるのだ。担任は彼の何を知っているだろう。学校の中の一部に過ぎない。A がどんな意味を持って行動しているのか考えていなかった。急に自分が恥づかしくなった。それと同時に自分ももっと勉強しなくてはいけないと強く思った。担任が今お母さんに言っ

たところで、単なる報告で、このままでは単に母親が嫌な思いをして帰るだけだ。この子をどう育てていこうとかこの子にどんな可能性があるとか大事な根っこの部分が無いことに気がついた。

この懇談会で担任は特別支援教育のことをもっと勉強しようとして強く心に決めた。

C に対してきつく当たることや、教員に対しての不信感など、A は対人関係（友達や教員）や学習に対しての困難感が増し、ストレスが溜まってきていたと考える。家庭でも、定期テストの結果が良くなかったので、携帯を取り上げられていることを担任にこぼしていた。学校でも、家庭でも「居場所」が窮屈になってきていたことが伺える。それをよそに、担任は様々な問題となる行動を細かく記録していたことを懇談で伝えようと意気込んでいた。しかし、母親の言葉ではっと気づくことになった。事実を伝えるだけでは A のためにはならない。A のために何ができるのか、何が課題で、何を支援していけば A の可能性を広げられるのか。この子をどう育てていこうとするのか。その部分がないとだめだということに気付いた。このことから、A に対する担任の思いが変化する。なんとしてでも、どの生徒も居心地の良いクラスにしたいという思いと、一人一人が違うということに気付かされた。

エピソード 3:「掃除の時間に女子と話している A が E にイチャイチャするなよと言われてイライラが頂点に」

〈背景〉

2 学期に入り、A は部活に熱心に参加するようになり、親友と呼べるような友達もできていた。クラスではアニメの話やゲームの話で盛り上げられる、女子 D と仲良くしていた。D は誰にでも親切的な性格で、思いやりがある。特に A のよき理解者でもあるようで、連絡帳をメモしたり授業中もわからないところを教えていたりしていた。

掃除の時間、A は教室の清掃当番であった。教室の分担は、「机を寄せる」の係であった。しかし、実際には A に限らず、だらだらしてしまい、いつまでも箒を持っているだけの生徒やしゃべって遊んでいる生徒が多い現状がある。

この日、A は手を洗いに授業中廊下に出たときに、他学年の先生に「うろろろするな」と注意された。A にとっては、自分は手が汚れたので、手を洗いに行っただけなのに、なぜいきなり注意されなければならないのか、納得がいかなかった。

A は自分の分担の清掃をせずに、D に、他学年の先生に怒られたことを話していた。そこに拭き掃除担当の女子の E がやってきた。しかし、拭こうと思っ

ても机が寄せられていないので拭けない。E は、D と話している A に対して注意した。その注意したところが A には気に入らなかった。A は掃除をせずにその場から立ち去った。

〈エピソード〉

この日もなかなか掃除が終わらず、教師が注意する場面もありながら清掃も後半にさしかかった。あと少し机を寄せて床を拭けば終わりという時に事件は起きた。

A は机を寄せず、D としゃべっていた。そこに拭き掃除担当の E がやってきた。しかし、拭こうと思っても机が寄せられていないので拭けない。E はイライラして、「そこでイチャイチャするなよ」ときつく当たった。その一言が A は気に入らなかった。A は机も寄せずどこかへ行ってしまった。D が机を寄せると、E はさっと床を拭いて教室の掃除が終わった。

帰りの会が終わった後、A はなかなか帰らない。担任は戸締まりをするから早く帰るなさいと言うと、A がいきなり、E の机を勢いよく足で蹴った。「バーン」というすごい音。机の中身は散乱し、机が倒れた。担任が驚いて駆け寄ると、落ちた教科書を投げ始め、もっと暴れ出した。「やめなさい」と怒鳴っても聞かない。「そんなんやったら誰か先生呼んでくる」と言って担任は職員室に走って手の空いている教師を呼び出した。数名の教師と共に教室へ戻ると散乱した教室の中で A は黙って立っていた。騒ぎに他の生徒も集まってくる。そこに E が教室に入ってきた。自分の机が倒され、教科書が散乱している事に気がつき、E は泣きじゃくった。

担任は A を別室へ連れて行き話を聞き、E は副担任の先生が話を聞いた。A の話によると、今日、授業中にトイレに行くのに廊下に出たら、3 年担当の先生に注意されてイライラしていた。その話をしていただけなのに、「イチャイチャしてる」は許せない。それに E はいつもおれの方を向いて何か聞こえるような感じで文句を言っている。それも腹が立っていたという理由だった。

担任は、「とにかく物に当たったらあかん。危ないし、人にケガさせるかもしれへん。イライラを違う方法で解決していかなとあかんあ」と言った。A の今の気持ちを聞くと謝りたくないという。A を待たせて E の話を副担任より聞いた。E は「もういいから部活に行きたい」の繰り返しだという事であった。担任は交代し、E の話を聞いた。E は「先生（副担任）なんて丸く収めようとか早く話を終わらせようとしているだけや」といきなり言ったので驚いた。「どうしたん。何かあったん」と聞くと、E 「謝る気ないんかとか言われて…、先生なんてどうせそんなもんやと思って」。

担任は、「うーん、E はそこまでわかってしまった

んやな。副担任の先生も一生懸命なんとかしようとしてくれたんちゃうかな。それより、こんなことになって悪かったな。嫌な思いさせてもたなあ」と言った。するとEは、「私は掃除もせんのやったらどいてほしかったんや。いつでもあの子らしゃべってて掃除せんし」と言った。「そうやな。E、一生懸命掃除してるもんな。先生、いつでも見てるよ。丁寧に最後まで掃除してることわかってるよ」と担任は話した。

Eは泣き出す。

担任は、「まあきつと、副担任の先生も話したと思うから、同じ事言っても仕方ないから、素直に言うけど、Aはイライラしたら我慢できへん性格なんよ。それをEに我慢しろとは言わんけど、そういう性格の子もいるって事をわかってほしいんや。Eは悪いことしてないよ。ただ掃除を一生懸命したかっただけや。でも、その言った一言がAのイライラを爆発させてもたんや」と論じた。

Eは、「私だってあいつに我慢している。授業中もうるさい」といい、担任は、「そうやな。うるさいときは我慢せんと先生に言って。Aに先生から注意するから。それで・・・今回のこと、今、どう思うの」と聞くと、Eは、「先生、謝らそうとしているの」と聞いてきた。担任は、「そんなことないよ」と言うが、Eは、「私、謝らない」と言い、担任は、「いいよ。実はAも謝りたくないって言ってる」と伝えた。Eは、「腹立つけどもうええんよ」と言った。担任は、「我慢せんでもええよ。Eには、A君のような子もおる。それがこのクラスなんやってことわかってほしいんや。もちろん物に当たるのはあかんし、危険やから、やったらあかん事ちゃんと言って、おうちの人にも伝えるから。Eの家にも今日のこと言うね」と伝えた。Eは、「嫌やなあ。でも先生と話したら気持ち落ち着いた。なんかそう思う」と言った。

担任は、二人とも謝りたくないと言ったので、AとEにそれぞれ、これから同じ事が無いように注意し、Aには物に当たらないこととイライラした時は必ず先に私に言うことを約束した。

〈考察〉

Aは、先生に注意されたことがずっと心に引っかかり、イライラしていた。それに加え、Eに「イチャイチャすんな」と言われたことが、Aの気持ちを爆発させたと考える。Aはストレスを抱え込みやすく、担任や生徒など他からは気づきにくい。それにいかに気づくかということが課題であると思う。他学年の先生に注意された出来事については、授業中に廊下に出てうろうろしていたので、「うろうろするな」と注意したということであった。Aにとっては、他学年の先生は知らない先生である。自分は手が汚れたので、手を洗いに行っただけなのに、なぜいきなり注意され

なければならないのか、納得がいけない訳である。

また、Aは女子から変な目で見られるという話しをしていたので、名前を聞き出し、個人的にその女子に後日話を聞いた。女子は「別に見たりしてない。けど、授業中にうるさいのが嫌だ」ということだった。この現状では問題は解決されないで、生徒たちには、「自分がされて嫌なことは人には絶対しない。陰で悪口を言うとか、誰かを避けるような行為は絶対にあかん。」と学級全体に指導した。

今後、Aの不安や不満をできるだけ理解するためにも、他学年、他の教科の先生とも情報を共有し、すぐに対応したり、支援したりするためにも、担任は「普段の授業態度などAを良く思っていない女子がいるので、クラス全体にアンテナを高くして見て欲しい。Aが嫌な思いをしているのは事実であるので、Aはストレスがたまると押さえ切れず、爆発してしまうことがあるので様子がおかしいと思ったらすぐに連絡して欲しい」と全職員に会議で伝えた。職員全員で学級全体やAの様子を見守り、他の生徒との関係をうまく築けるよう支援していくことが大切であると考えた。

エピソード4:「我慢が限界に達し、明日から学校に行かないと言うA」

〈背景〉

3学期になり、Aは特に仲の良いFと一緒に過ごすことが多くなっていた。FはADHDと診断されている生徒である。お互い真面目であるところが、気が合うのか、休憩時間、移動教室や、昼食時も一緒に過ごしていた。一方、学年全体としては、落ち着きがなく、授業も何度も注意しても静かにならない状態が続いていた。Gは掃除の時間もうろうろし、全く誰の言うことも聞かなくなっている状況であり、Hは勉強が苦手で、授業に集中しづらい。Aとは小学校時代からの友達で、休憩時間は、時々教室で一緒に遊んでいる。KはADHDの可能性があり、授業中は無断で立ち歩いたり、大声を突然出したりし、また人前で平気でげっぷをしょっちゅうしていた。Aとは一緒に遊ぶことはあまり見かけない。クラス全体の雰囲気も、落ち着きのない状態が続いていた。

〈エピソード〉

ある日、Aが掃除の時間に教室の掃除をしていると、HがやってきていきなりAの履いていた体操服のズボンを下ろした。周りにいたみんなが笑う。担任はHに「なんてことするんやそんなこと絶対にしたらあかん」と注意した。Aは怒るよりも驚いた様子で、Hに「やめろよ」と注意し、再び掃除に戻った。担任がトイレ掃除の監督に行っている間に、教室には同じクラス

のKがやってきて、Aのズボンを下ろした。周りの皆もまた笑う。Aが廊下に出ると、Gがやってきていた。Gはボスの存在で誰も彼に反抗できない。GはAのズボンを下ろした。周りに人はあまりいなかったが、Gにからかわれ、人が集まってきた。帰りの会で担任は人前で辱めを受けるようなことをする行為は「いじめである」とクラス全体に注意した。

放課後、Aの母親から電話がかかってきた。母親は、「子どもが帰ってきて明日から学校に行きたくないと言っている。聞くと、今日は3人にズボンを下ろされたと言うのですが・・・」担任は、「え、そうですか。すみません。Hがやっているところは注意したのですが、私の見ていないところで他に2人もやっていたのですね。申し訳ありませんでした。直ぐに管理職に相談しますので、もう一度かけ直します」と伝えた。

担任は今日の出来事を学年主任、管理職に報告し、今このような電話があったことを伝えた。校長は、「これはいじめであるから直ぐに加害者の親と本人を呼びなさい」とのことであった。担任は直ぐにG、H、Kの親に連絡を取り、またAの母にかけ直し、これから加害者の親を呼び出し、指導する事を伝えた。Hは放課後部活中であつたので、直ぐに呼び出し、なぜあんな事をしたのか理由を聞くと、「周りの女子に今やったらあいつのズボンおろせるんちゃうん。出来るやろ」とそそのかされたと言う。

担任は、「人に言われたからってやっていいことと悪いこととあるんちゃうんか」と言った。Hは、「うん。やらなかったらよかった」と言い、担任は「Aの家から電話があつて、明日からもう学校へ行きたくないって」と伝えた。Hは、「・・・どうしよう」とつぶやいた。Hの両親は直ぐに来校した。Hの父は、「先生、ほんまに申し訳ありません。人前でそんなことするやなんて。我が子が信じられません。」と言った。担任は、「本人も悪気はなかったようですが、女の子にそそのかされたみたいですよ」と伝えた。Hの父は、「人にそんな言われたからってやったらあかんやろ。逆に注意せなあかんわ。相手の子が学校に来たくないなら、うちの子を休ませます」と言い、Hの父、母共に今すぐにも謝りに行きたいとのことであった。しかし、他の加害者の事もあり、一旦自宅で待ってもらった。

Kは放課後帰宅していたが、呼び出し、他学年の先生が事情を聞き、指導した。Kの家庭は母子家庭であり、母親が夜の勤務の仕事であるために、どうしても来られなかった。何とかならないかと言うと、別れた父親に連絡を取ってくれ、父親が来校した。Kを見つめるやいなや、いきなり胸ぐらをつかんでKを掃除ロッカーにぶん投げた。そして、Kの父は「おまえ、なにやってくれとんじゃ」と怒鳴った。その場にいた教師が飛んで仲裁に入る。Kの父は、「先生おるからっ

て安心すんなよ。お前のやってること、いじめやないか」と大声を出した。緊迫したムードの中、とりあえず、教室に入ってもらい、担任が事情を説明する。残っていた他の職員も心配し、教室の外で待機してくれていた。

Kの父は、「先生、こいつ言うてもわからん奴なんよ。わからん時はぶん殴ってやって下さい」と言った。Kは小刻みに震え、泣きながらうつむいていた。Kの父も直ぐにAの家に謝りに行きたいとの事であった。

少し後にGの母親が来校した。Gも他の生徒と同様に、学年主任、他学年の先生が事情を聞き、指導した。Gも今回やったことは悪いと思っており、反省している様子であった。3人は申し合わせてやった訳では無いが、HとKはクラスの女子にそそのかされて行い、Gは面白半分でやったとの事であった。

担任は生徒指導主任と共にAの家に家庭訪問し、今日の事情説明と指導の様子を伝えた。Aの母は、「子ども同士だから多少の喧嘩はあると思います。しかし、今日みたいな皆の前で辱めを受けるような行為はAにとって嫌だったと思うんです」と言った。

担任は、「私が居ながら申し訳ありませんでした。一番はA君の気持ちを大事にしたいと思います。またクラス全体にいじめについて話をしたいと考えています。無理に登校して欲しいとは言いませんが、学校は別室も用意出来ますので考えてみて欲しいと思います。明日休むようでしたらまた家庭訪問します」と伝えた。Aは何も言わず泣いていた。加害者の3人が直ぐに謝りたいとの意向を伝えると、来てくれてもいいとの返答だったので、学校に戻った後、加害生徒に電話連絡し、保護者は子どもを連れ謝罪に行くこととなった。この時、既に夜の9時半を回っていた。

次の日、Aは学校を休んだ。1時間目の特設授業に変更し、教頭、担任、生徒指導の教員がいじめについての話をした。生徒は全員静かに話を聞き入っていた。その後、そそのかしたとされる女子に個別で話を聞くと、「授業中に自分も何にもしてないのに人に注意ばかりする」「授業の妨害をされるのが嫌だった」「弱いものをいじめている」などAに対する不満が出てきた。「だからといってそういうことを言っているのか。考えてみて」と言うと、反省した様子で「あかんと思う。もう言わないと約束する」という返事だった。

担任は、「学校は社会の縮図やで。世の中にはいろんな人がおる。このクラスもそうや。いろんな子がおるんやで。でもそれを認めながら一緒に成長していこうよ。あかんことはあかんて注意する。それは先生も、みんなも一緒や。人のこと嫌やからって意地悪したらあかん。正しい判断出来るような人になっていこうよ」と諭した。女子は「うん」とだけうなずいた。Kは、その日の授業のノートをAの分もとった。Hは、明日も休むなら誘いに行くと言う。担任は家庭訪問す

ると表情は少し明るくなっていた。「謝罪してもらって少しは気が晴れたんだと思います」と母親が話をすると、Aは「明日は行く」との返事だった。翌日、Aはいつも通り登校してきた。

〈考察〉

Aは人前で3回も恥をかかされ、我慢が限界に達した。放課後は我慢して帰ったが、自宅に着いてから思いがこみ上げてきたものと推測できる。母親に「もう学校に行きたくない」と伝えた。誰でも学校に行きたくないと思う出来事である。学校として、すぐに「いじめ」と判断し、すぐに保護者を呼び、事情を説明したことが、解決の方向に向いたと思われる。3人共の保護者が子どもの非を認め、謝罪したいという意向で一致できたことは、何より保護者の「いじめへの認識」ができていたことだと考える。さらに、親が必死で自分の子どもに対して「A君が来られなくなったらどうするんや」という気持ちを訴えたことで、G、H、Kが、自分の行ったことがいじめにあたることを認識、反省し、何とかしなければという思いが強くなったと考える。

また、「あいつも悪い」ではなく、「いじめ」として捉えたことで、一方的な屈辱的な出来事として教員も親も捉えたことが、子どもたちへの反省を促したと考えられる。文部科学省（2013）から「いじめ防止対策推進法」が出され、いじめの定義では「児童等に対して当該児童等が在籍する学校に在籍している当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的または物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものも含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものという（いじめ防止対策推進法2条）」としている。つまり、学校の内外問わず、児童等が冷やかしかからかい、悪口や恥づかしいことをさせられたりすることなどを受け、心身の苦痛を感じる行為を指す。この定義を管理職及び教員が把握していたことや、学校の教育活動全体を通じ、全ての児童生徒に、いじめは決して許されないことの理解を促し、児童生徒の豊かな情操や道徳心、自分の存在と他人の存在を等しく認め、お互いの人格を尊重し合える態度等を育成することが学校の方針として実施できていたことと、これらの考えが教員や生徒の共通理解となっていたため迅速かつ組織的に対応することができたと考えられる。

子どもたちはたくさんの失敗を経験する。それをどのように受け止め、どのようにこれらから立ち直るかがその子の成長につながると考える。大変な奴だとか、だからあいつはあかんとか、レッテルを張らず、これからどうするのか一緒に考えようなど、教師が子どもに寄り添うことが大切だと考えられる。さらに、Aが困っていることやストレスとなっている要因をできる

だけ取り除けるように、Aと担任のコミュニケーションは欠かせないものであると考える。また、いじめの背景にある加害者側のストレス等の要因に着目し、その改善を図り、ストレスに適切に対処できる力を育む観点が必要である。さらに、全ての生徒が安心でき、自己有用感や充実感を感じられる学校生活づくりも未然防止の観点から重要である。

このエピソードについては、A宅に家庭訪問し、3人への指導過程を両親とAに報告することで、Aの心が多少落ち着いたと推測される。学年、管理職、生徒指導主任への報告・連絡・相談をすぐに行い、指導で困ったときは他学年からの協力を得たことが速い展開へと繋がったのではないかと考える。

4. まとめ

A自身は、授業中ノートを取らなかったり、授業と関係のない文庫本を読んだりしているのにも関わらず、授業中、他者を注意しトラブルを起こしていた。また、注意されることを極端に嫌い、注意した者を「嫌いな奴だ」と思ったら2度と口をきかないというように、その人間関係に固執し、登校に困難を持つことになった。武田（2014）は、発達障害の特性である認知や思考の偏り・固さが、時には周囲との人間関係を悪化させていると述べている。Aにとっては、注意されることは大きなストレスとなることが分かってきた。その注意がAにとって理不尽であるとさらに不安と不満が重なる。他から見れば、ごく当たり前のことで注意されているのに、Aは気持ちの整理ができない。この教師とA、友達とAなどの気持ちの乖離がストレスとなっているものと推測できる。Aは、その時は我慢できても、放課後に机を蹴ったり、黒板に物を投げたりしてストレスを発散していた。それを見た担任は、制止させたり、怒鳴ったりした。Aにとっては「怒られてばかり…」という状況であり、Aの行動の理解や支援に直接つながらなかった。

教員は発達障害についての特性の知識をより習得すべきではあるが、その一人一人によって特性が異なるために、その生徒にあった指導方法を学校生活なかで見つけていくことが大切であると考え。また、教室の生徒はAの特性については全く知らないため、周囲の理解も得にくい。一度、みんなに特性のことを言おうかということも担任と母親と共にAに提案したが、「変な目で見られるから嫌だ」という返事だった。Aのストレスをできるだけ取り除くようにしたいが、周囲の理解がなかなか得られない。それをどのようにすり合わせていくか、試行錯誤した。これらのエピソードで共通して言えることは、本人、保護者、担任（教員）、相手の生徒、相手の保護者とそれぞれの思いをすり合わせ、対話しながらこれからの指導・支援の方

向性を共有し、進めていくことが重要だということである。担任だけで解決できることは少ない。難しいと感じたときはすぐに他の教員に協力を求め、助けを求めることが大切である。専門知識を持った、スクールカウンセラーや特別支援教育コーディネーター等の協力を得ることも考えられる。

また、発達障害についての理解は学校現場ではなかなか進んでいない現状である。もちろん、個々によって特性は異なるが、その特性に対してアンテナを張って感じ取り、他の教員とも共有することで誰でもその子への支援ができるようになることが望ましいと考える。その子だけがみんなと違うのではなく、「みんなが違う」ということを、教員・級友・家族・支援員等、共有していくことが大切であると考え。さらに、通常学級に支援を必要としている生徒がいることが明らかにされていることにより、早期に児童・生徒への発達障害への理解教育を推し進める必要がある。

各エピソードでは、暴言、暴力等のいわゆる非行的行動や攻撃的行動を呈する場面が報告されている。それらの問題行動に対して、ダメなことはダメという譲らない判断もありながら、話をよく聞き理解し、そのうえで励ましたり、褒めたりしながら周りの子どもたちと対話し、折り合いをつけ合意形成を図ってきた。こだわりが強かったり、衝動性が強かったりする発達障害の子どもには、叱らないけど譲らない支援が大切であり、こだわっている出来事について、本人に寄り添い、本人の思いや意見をよく聞くことが大切である。そして、提案・交渉しながら、生徒が自己選択・決定することは重要であり、これらのプロセスを経てより自尊感情を高めることができる（武田，2017）。

教師にとって学び続けること、すなわち、省察することは新しい知識を入れることだけでなく、日々の経験を振り返っていくことも大切である。宇野(2015)は、特別支援教育が始まってから、「PDCAに基づいて支援を考えましょう」と言われることが多くなったが、最近注目されているのは経験を振り返って、『エンジョイメント』を感じる（楽しむ）大切さであると述べている。どの子ども生き生きと学校生活を送れるよう保護者と共に考え、子どもの笑顔を見て、子どもの変化を

感じ取り、本人はもちろん教師と保護者が喜びを感じられるよう、日々、学級経営に取り組んでいくことが大切であると考え。

5. 研究の限界

本研究は、担任としての立場から生徒の指導についてエピソード記述によりまとめてきたが、担任として接していることによって、生徒や保護者から得られる情報に偏りがあることを考えると、得られた結果を一般化するには限界がある。しかし、人の生き様を生き生きと描き出したいという現場の思い（鯨岡，2005）を研究レベルでまとめることは、生徒の成長過程を支援していく上で重要であると考え。

文 献

- 鯨岡峻（2005）エピソード入門．東京大学出版会
- 鯨岡峻・鯨岡和子（2007）保育のためのエピソード記述入門．ミネルヴァ書房．
- 厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部長通知（2016）発達障害者支援法の一部を改正する法律の施行について（障発 0801 第 1 号平成 28 年 8 月 1 日）
- 文部科学省（2012）文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」
- 文部科学省（2013）いじめの防止等のための基本的な方針（2013.10/11 文部科学大臣決定（最終改定 2017.3/14））
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302904.htm（2017 年 10 月 28 日閲覧）
- 文部科学省（2017）特別支援教育の在り方に関する特別委員会 第 3 回配付資料「合理的配慮」の例
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1297377.htm（2017 年 10 月 23 日閲覧）
- 武田鉄郎（2015）叱らないが譲らない「提案・交渉型アプローチ」の効用．実践障害児教育 491 号 10-13
- 武田鉄郎（2017）発達障害の子どもの「できる」を増やす提案・交渉型アプローチ：叱らないけど譲らない支援．学研
- 宇野宏幸（2015）経験から学ぶ実践から知を創る．実践障害児教育 491 号 54-55